

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В. М. Галузяк

orcid.org/0000-0001-7223-3821

*У статті представлено аналіз різних підходів до розуміння лідерства та підготовки лідерів, які можуть скласти теоретичну основу розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів. З'ясовано, що у сучасній організаційній психології набувають популярності трансформаційні концепції лідерства, які приходять на зміну традиційним підходам, центрованим на лідерів. Їх відрізняє низка характеристик, що відображають зміни у розумінні феномену лідерства: розгляд лідерства не як індивідуального впливу лідера на підлеглих, а як лідерських стосунків, в яких важлива роль відводиться послідовникам; перехід від конкурентного лідерства до кооперативного; посилення виховної функції лідера. Виокремлено дві моделі розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів, які відрізняються за своїми завданнями і способами реалізації: нормативно-адаптивну і особистісно-розвивальну. Кожна модель має свої переваги та обмеження і за певних умов може виявитися ефективною. Загальна стратегія має полягати у тому, щоб з урахуванням конкретних обставин знаходити оптимальний баланс між обома моделями, що уможливить підготовку вчителів-лідерів, здатних не просто керувати, а сприяти особистісному зростанню суб'єктів освітнього процесу, об'єднувати їх навколо спільної мети і надихати на здійснення позитивних змін.*

**Ключові слова:** лідер, лідерство, теорії лідерства, моделі підготовки лідерів, підготовка майбутніх учителів.

## THE CONCEPTUAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS

V. Haluziak

*The article presents analysis of various approaches to understanding leadership and preparing leaders that can form the theoretical basis for developing the leadership potential of future teachers. It has been established that in modern organizational psychology, transformational concepts of leadership are becoming more and more popular, which are replacing the traditional approaches centered on the leader. They are distinguished by a number of characteristics that reflect changes in understanding the phenomenon of leadership: understanding of leadership not as an individual influence of a leader on subordinates, but as leadership relationships in which followers play an important role; transition from competitive to cooperative leadership; strengthening the educational function of the leader. Two models of the development of the leadership potential of future teachers are distinguished, which differ in their goals and implementation methods: normative-adaptive and personality-developing. In the normative-adaptive model the training of future teachers is carried out by adapting their personal characteristics and behaviors to traditional ideas about the role of the teacher and his leadership functions. The personality-developing model stimulates the development of a critical attitude of future teachers to their leadership behavior, way of thinking, acquired skills in order to change them and bring them in line with environmental requirements. Each model has its own advantages and limitations, and in certain circumstances may be effective. The overall strategy should consist in finding the optimal balance between the two models, taking into account specific conditions, which will make it possible to train leading teachers who can not only guide but also contribute to the personal growth of subjects of the educational process, unite them around a common goal and inspire positive changes.*

**Keywords:** leader, leadership, leadership theory, leadership training models, training of future teachers.

Динамічний культурний розвиток і глибинні перетворення в освіті зумовлюють зміну вимог до професійної підготовки майбутніх учителів. Сучасна освітня ситуація актуалізує потребу в педагогах-лідерах, які не тільки володіють необхідними професійними знаннями й уміннями, а й характеризуються впевненістю у собі, активністю, здатністю вести за собою, ефективно управляти різними видами діяльності, налагоджувати конструктивну взаємодію з суб'єктами освітнього процесу, займатися постійним професійним самовдосконаленням, здійснювати лідерство в професійній та громадській діяльності. Варто зазначити, що нині сформувався новий контекст очікувань щодо діяльності лідерів у сфері освіти: від педагогів вимагається не просто високий рівень індивідуального розвитку, у тому числі організаторських здібностей, але й здатність генерувати нові ідеї, підходи, створювати технології,

актуалізувати внутрішній потенціал вихованців, ініціювати їх саморозвиток. В умовах модернізації освітньої системи педагог-лідер стає важливим стратегічним ресурсом перетворень, здатним генерувати і сприяти інновації, проявляти творчу активність у професійній діяльності. Тому системний і цілеспрямований розвиток лідерського потенціалу має стати одним із пріоритетних завдань професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

У цьому контексті значний інтерес становить вивчення досягнень зарубіжної психології управління і педагогіки, в яких розроблені численні концепції лідерства та підходи до розвитку лідерського потенціалу майбутніх фахівців. Найбільше досліджень, присвячених різним аспектам проблематики лідерства, виконано в США. Американські вчені одними з перших усвідомили необхідність модернізації підготовки лідерів у закладах вищої освіти у зв'язку з переходом до постіндустріальної парадигми суспільного розвитку. На сьогодні зарубіжна педагогіка акумулювала багаті традиції і конструктивний досвід підготовки лідерів, який заслуговує на осмислення і критичний аналіз з метою його використання під час оптимізації вітчизняної системи підготовки вчителів до виконання лідерських функцій у професійній і громадській діяльності. Вивчення зарубіжних концепцій лідерства і технологій підготовки лідерів може допомогти визначити концептуальні засади розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів як важливої передумови їх професійної та особистісної самореалізації.

Проблеми лідерства і підготовки лідерів привертала увагу багатьох зарубіжних дослідників (Дж. Буркхарт, Д. Дейя, Д. Робертс, Дж. Рост, П. Сендж, Р. Фостер, К. Ціммерман-Остер та ін.). Протягом останніх років виконано низку досліджень, в яких розглядаються актуальні питання підготовки майбутніх лідерів: концептуальні основи лідерства в сучасному суспільстві (С. Ален, Б. Келлі, Д. Кларк, Д. Кумб, А. Слотер, Ч. Томпсон, Д. Фредерікс); лідерські компетентності, необхідні новому поколінню лідерів (Е. Блеквел, Д. Браун, А. Буркхам, Б. Локк, Е. Роуландз, К. Франкуер); підготовка лідерів у закладах вищої освіти (Д. Вагнер, Л. Сантана, К. Скотт, М. Хавлик, С. Хайнз та ін.); педагогічні технології підготовки лідерів (Р. Джоунс, Ш. Коч та ін.). Значний інтерес становлять інноваційні підходи до виховання лідерів (А. Астін, К. Брангард, К. Калп, С. Комівс, Дж. Куртін, К. Таунсенд, Н. Х'юбер та ін.).

Різні аспекти підготовки лідерів у зарубіжних країнах знайшли відображення у низці дисертаційних досліджень: особливості індустріальної і постіндустріальної парадигм виховання лідерів у педагогіці США (Є. Панфілова [6]); програми лідерської підготовки американських студентів під час позааудиторної діяльності (М. Мартинова [5]); особливості підготовки лідерів у студентських клубах США (І. Айнудтінова [2]); питання розвитку лідерських якостей американських студентів як складової їх управлінської культури (І. Кузнецова [4]); підходи до формування лідерських якостей у системі педагогічної освіти США (О. Пономаренко [7]); сучасні концепції і тенденції розвитку лідерських якостей студентів у закладах вищої освіти США (Є. Сайкіна [8]). Однак, попри значний інтерес дослідників до різних аспектів підготовки лідерів у зарубіжній педагогічній теорії і практиці, можна констатувати, що сучасні концепції лідерства як теоретична основа розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів поки що недостатньо представлені і проаналізовані в українській педагогіці. Існує потреба в комплексному осмисленні зарубіжних теорій лідерства та з'ясуванні можливостей їх використання у процесі підготовки майбутніх учителів-лідерів у вітчизняних закладах вищої освіти.

**Мета нашої статті** полягає в аналізі сучасних підходів до розуміння лідерства та підготовки лідерів, які можуть скласти концептуальну основу розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів.

Розвиток лідерського потенціалу майбутніх учителів – це складний багатофакторний процес, що характеризується різноманіттям підходів і залежить від загального розуміння лідерства та його функцій у сфері освіти [3]. Уявлення про лідера і лідерство змінювалися у ході історичного розвитку у зв'язку зі зміною соціальних пріоритетів та появою нових наукових концепцій. Історично першою була харизматична теорія лідерства або теорія лідерських якостей, яка виникла і набула поширення у першій половині ХХ ст. (Ф. Гальтон, Г. Тард, Г. Лебон, К. Берд, Е. Флемінг та ін.). Згідно з цією теорією, лідерство – це результат прояву індивідуальності людини: лідерами стають індивіди, наділені особливими здібностями, якостями, рисами характеру. До таких якостей найчастіше відносять інтелект, рішучість, комунікабельність, впевненість у собі, домінантність, активність, енергійність тощо [20].

Теорія лідерських якостей здебільшого критично оцінюється сучасною психологією управління. По-перше, звертається увага на відсутність визначеного і послідовного переліку лідерських якостей: дослідники виокремлюють різні якості, що свідчить про їх суб'єктивний характер. По-друге, теорія лідерських якостей не враховує контекст, умови, в яких діє лідер. Дослідження свідчать, що якості, необхідні для успішного лідерства в одних сферах життєдіяльності (наприклад, у бізнесі), відрізняються від якостей, необхідних в інших сферах (наприклад, в освіті). По-третє, теорія лідерських якостей не враховує роль інших людей, з якими взаємодіє лідер і від яких суттєво залежить ефективність його діяльності. Нарешті, розуміння лідерства як функції якостей особистості призводить до песимістичної оцінки можливостей цілеспрямованої підготовки лідерів: лідерами народжуються, а не стають. На відміну від

цього, більшість сучасних дослідників вважає, що лідерські здібності можна розвивати і вдосконалювати [18].

Попри чимало критичних зауважень на адресу теорії лідерських якостей, не варто вважати її цілком хибною і заперечувати існування зв'язку між якостями особистості та її лідерським потенціалом. Помилковою є спроба ізольованого розгляду індивідуальних якостей як єдиного і визначального чинника лідерської поведінки без урахування ситуаційного контексту. Водночас, в одних і тих же соціальних умовах, ситуаціях різні люди демонструють різну схильність до лідерської поведінки, що зумовлюється передусім їх індивідуальними якостями та вродженими нахилами. Тому дослідження лідерських якостей тривають і донині. Теорія лідерських якостей зберігає своє значення для педагогіки, яка вивчає можливості цілеспрямованого розвитку лідерського потенціалу особистості.

Альтернативний підхід до розуміння лідерства був запропонований прихильниками поведінкових теорій, які зосередили увагу на вивченні лідерських умінь, стратегій і способів поведінки, що формуються у процесі навчання (А. Халпін, Р. Блейк і Дж. Моутон, Р. Таненбаум і В. Шмідт, П. Садлер, Дж. Мачик і Б. Рейман). Дослідники почали більше цікавитися тим, як поводять себе лідери, а не їхніми якостями. З'явилися дослідження стилів лідерства, спрямовані на визначення ефективних стратегій лідерської поведінки [18]. Дослідниками було запропоновано декілька підходів до опису стилів лідерства – особливостей поведінки, які стабільно проявляються у взаємодії лідера з послідовниками і формуються під впливом як об'єктивних умов, так і індивідуально-психологічних особливостей лідера.

Не зважаючи на певну увагу до ситуаційних чинників, у теоріях лідерських умінь і стилів лідерства центральна роль відводилась лідерові та його поведінці. Недостатньо враховувався соціальний контекст лідерства, особливості людей, з якими взаємодіє лідер. Новий погляд на лідерство був запропонований у ситуаційних і ймовірнісних підходах, які враховують особливості ситуації та підлеглих під час визначення ефективних стратегій лідерства (П. Херсі і К. Бланшар, Р. Векіо, Ф. Фідлер, В. Врум і П. Йеттон). Ситуаційні теорії спираються на припущення: в різних ситуаціях виділяються окремі члени групи, які перевершують інших за певними якостями чи здібностями, але оскільки саме ці якості і здібності є необхідними у цій ситуації, такі люди стають лідерами. До ситуаційних теорій належать, зокрема: модель Фідлера, модель Херсі і Бланшара, модель «шлях – мета» Хауза-Мітчела, модель Стінсона-Джонсона, модель прийняття рішень Врума-Йеттона. Загалом, у ситуаційних теоріях лідерства підкреслюється відносність лідерських якостей і наголошується на тому, що лідерська поведінка має бути різною в різних ситуаціях. Прихильники цих теорій не заперечують важливості індивідуальних якостей особистості, але не абсолютизують їх, надаючи пріоритетного значення у поясненні природи лідерства зовнішнім обставинам.

Варто зазначити, що основоположне для ситуаційних теорій твердження про провідну роль ситуації у формуванні лідерства підтверджується далеко не завжди. Ця концепція критикується за недооцінку активності лідера, його здатності правильно і своєчасно оцінювати й змінювати ситуації. Е. Хартлі запропонував модифікацію ситуаційної теорії, що уточнює зв'язок між особистісними і ситуаційними факторами лідерства та пояснює, чому саме певні люди стають лідерами. По-перше, якщо людина стає лідером в одній ситуації, не виключено, що вона стане ним і в іншій ситуації. По-друге, в результаті стереотипного сприйняття лідери в одній ситуації розглядаються групою як «лідери взагалі» (ефект ореолу). По-третє, ставши лідером у певній ситуації, індивід набуває популярності й авторитету, які сприяють його обранню лідером і наступного разу. По-четверте, лідером найчастіше стає людина з сильною мотивацією досягнення; її перший успіх, як правило, є результатом цієї мотивації, а не чимось випадковим [1, с. 499].

Як теорії лідерських якостей, так і поведінкові та ситуаційні теорії лідерства зосереджують основну увагу на персоні лідера, оскільки зводять лідерство до: а) характеристик лідера (теорії лідерських якостей); б) того, що лідер здатний робити (лідерські вміння); в) того, що лідер робить (поведінка, стиль, ситуація). Хоча ці аспекти важливі для розуміння якостей, умінь і способів поведінки лідера, вони звужують контекст розуміння лідерства і недостатньо враховують роль інших людей, з якими взаємодіє лідер у різних ситуаціях.

У сучасних умовах на зміну центрованим на лідерові підходам приходять так звані прогресивні моделі лідерства, що акцентують увагу на його системному характері і надають важливого значення іншим суб'єктам лідерських відносин. У рамках цього напряму Г. Герт і С. Мілз визначили чотири чинники, які необхідно враховувати під час розгляду феномену лідерства: якості і мотиви лідера як людини; образи лідера і мотиви, які представлені у свідомості його послідовників і спонукають їх йти за ним; характеристики ролі лідера; інституціональний контекст, офіційні і правові параметри, в яких лідер взаємодіє з його послідовниками. Р. Стогдил запропонував розглядати лідерство з погляду статусу, взаємодії, сприйняття і поведінки індивідів по відношенню до інших членів групи [25]. Таким чином, лідерство почали трактувати як стосунки між людьми, а не як характеристику окремого індивіда.

Прогресивні моделі лідерства ґрунтуються на таких основних принципах:

- лідерство – це процес, а не особистість чи позиція;
- лідерство – взаємодія, спрямована на формування тісних стосунків у групі і налагодження співпраці;
- лідерство зорієнтоване на досягнення позитивних змін у навколишньому середовищі;
- лідерство має морально-етичний вимір;
- лідерство охоплює взаємопов'язані рівні індивіда, групи та системи [16].

Основи прогресивного підходу до розуміння лідерства були закладені Дж. Бернсом, який обґрунтував концепцію трансформаційного лідерства [11]. Трансформаційне лідерство розглядається як «процес, спрямований на реалізацію колективних завдань через взаємне використання мотивів досягнення запланованих змін, наявних у лідера і послідовників» [21, с. 82]. Таке лідерство полягає у налагодженні конструктивних відносин між лідером і послідовниками, що створює сприятливі умови для розвитку їх мотивації і моральної свідомості та досягнення спільного успіху. Трансформаційне лідерство протиставляється транзакційному, яке ґрунтується на операціях обміну між лідером і підлеглими, коли бажана поведінка останніх досягається за допомогою позитивних і негативних стимулів. Транзакційне лідерство, зазначає Дж. Бернс, має характер маніпулятивного або директивного впливу на підлеглих і зорієнтоване на досягнення ситуативних цілей. На відміну від транзакційного, трансформаційний лідер орієнтується на формування довготривалих стосунків з послідовниками, тому намагається змінити (трансформувати) їх так, щоб вони прагнули до досягнення найвищих результатів у діяльності. Про трансформаційне лідерство можна говорити тоді, коли лідер розширює інтереси підлеглих, сприяє усвідомленню і прийняттю ними цілей і завдань групи, пробуджує в них прагнення виходити за межі власних інтересів заради досягнення спільної мети [10, с. 21]. Це досягається за допомогою чотирьох основних чинників:

- харизматичний вплив лідера, який передбачає майбутнє, показує шляхи його досягнення, подає особистий приклад, встановлює високі стандарти діяльності, демонструє енергійність, упевненість в собі, рішучість і оптимізм;
- інтелектуальна стимуляція – спонукання підлеглих до стратегічного мислення, творчості, інновацій і раціонального вирішення проблем;
- надихаюче стимулювання – навіювання підлеглим ентузіазму і оптимістичного погляду на майбутнє;
- індивідуальний підхід до підлеглих – повага, турботливе ставлення, врахування їх особистих інтересів.

Теорія трансформаційного лідерства Дж. Бернса стала основою для розробки інших моделей прогресивного лідерства. Дж. Рост обґрунтував концепцію постіндустріального лідерства [23]. На його думку, лідерство – це взаємопов'язані впливи лідера і послідовників, спрямовані на досягнення реальних змін, що відображають їх спільні цілі. У цьому визначенні фігурують чотири основні ознаки лідерства:

- лідерство – це відносини, засновані на впливі, який може мати різні напрями (не тільки зверху вниз), причому способи впливу повинні бути не примусовими, а ґрунтуватися на переконуванні;
- лідери та послідовники є суб'єктами лідерських відносин; не всі учасники в цьому відношенні рівні, але всі впливають один на одного;
- лідери та послідовники прагнуть досягти реальних змін, які мають для них суттєвий характер;
- зміни, яких лідери і послідовники прагнуть досягти, відображають їхню спільну мету, яка відповідає не тільки бажанням лідера, а й бажанням послідовників [23].

Таким чином, на думку Дж. Роста, лідерство – це не те, що робить лідер, а те, що лідер і послідовники роблять разом для спільного блага. Лідери можуть бути успішними лише за умови партнерської взаємодії та об'єднання зусиль з послідовниками.

Трансформаційна теорія лідерства Дж. Бернса і теорія постіндустріального лідерства Дж. Роста заклали фундамент для нового розуміння лідерства, яке приходить на зміну центрованим на лідерові підходах. Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття було розроблено низку гуманістично орієнтованих концепцій лідерства, в яких значна роль відводиться послідовникам як суб'єктам лідерських стосунків.

Ч. Менз і Г. Сімс запропонували концепцію «суперлідерства» [19]. Суперлідер – той, хто сприяє лідерству підлеглих, виконуючи роль не керівника, а вихователя: він заохочує підлеглих ставити власні завдання, експериментувати, не боятися незначних помилок. Якщо в інших теоріях основна увага фокусується на тому, як лідерові слід керувати підлеглими, реалізуючи контролюючу функцію, то ця концепція наголошує на важливості виховної функції лідера, який повинен навчити підлеглих управляти собою.

Дж. Клег запропонував концепцію лідера-новатора, який відкриває нові шляхи та способи діяльності [17]. Дослідник виокремив десять метафор, які характеризують різні аспекти діяльності такого лідера:

попередник – той, хто був першим у часі, раніше за всіх висловив певну ідею, щось зробив; піонер – перший у просторі, прибув у певне місце раніше за інших; експерт – має найвищу кваліфікацію; авторитет – володіє суттєвими знаннями, інформацією; майстер – має визначні здібності; начальник – має найбільшу владу і вплив; старший – має більший досвід; учений – найбільш ерудований, компетентний; винахідник – розробник кращої технології; новатор – творець найкращої теорії, плану, моделі. Дж. Клег акцентує увагу на творчому аспекті діяльності лідера-новатора, який повинен перебувати у постійному творчому пошуку. Саме такі лідери, на думку дослідника, затребувані сучасним життям.

Аналіз сучасних зарубіжних концепцій лідерства дає підстави виокремити декілька тенденцій, що відображають зміни у розумінні цього складного феномену:

- перехід від транзакційного лідерства (конкурентного, домінантного, агресивного, маніпулятивного, egoїстичного) до трансформаційного (кооперативного, демократичного, морального);
- зміна ролі послідовників – від пасивної, виконавської до активної, лідерської;
- зміна функцій лідера – від контролюючої до виховної;
- зміна теорій лідерства – від центрованих на лідерів до центрованих на послідовниках.

Згідно з сучасними підходами, лідером вважається людина, яка здатна ставити привабливі цілі і забезпечувати їх прийняття та реалізацію послідовниками (підлеглими), котрі відчують особисту причетність і відповідальність за досягнення спільної мети. Відповідно, лідерство розуміється як: здатність лідера, не застосовуючи примусу, впливати на групу для досягнення спільної мети; вплив, який стимулює підлеглих або послідовників докладати максимум зусиль для досягнення бажаних цілей; розвиток відносин з послідовниками, перетворення їх на агентів змін, розширення їхніх можливостей і спонукання до досягнення найвищих результатів у діяльності. Таке розуміння лідерства, на наш погляд, більшою мірою відповідає специфіці діяльності в сфері освіти, де вчитель має виступати передусім лідером колективу вихованців, згуртовувати його, забезпечувати ціннісно-орієнтаційну єдність, організувати продуктивну взаємодію всіх учнів і стимулювати їх особистісне зростання.

Зміна поглядів на сутність і призначення лідерства, у свою чергу, зумовлює перегляд підходів до підготовки лідерів, у тому числі майбутніх учителів. Традиційне розуміння лідерства як ієрархічного процесу одностороннього впливу на підлеглих з метою досягнення зовні заданих цілей визначає відповідну мету підготовки майбутніх учителів як лідерів – формування у них певних соціально затребуваних якостей і умінь, необхідних для виконання лідерських функцій, пов'язаних з керуванням учнями, забезпеченням дисципліни і підтриманням власного домінантного статусу. Основним засобом досягнення цієї мети виступає засвоєння студентами нормативного комплексу лідерських компетентностей – якостей, знань, умінь, стратегій і способів поведінки, які забезпечують успішне виконання лідерських функцій. На відміну від цього, у теоріях прогресивного лідерства лідер – це індивід, який, діючи відповідно до інтересів і потреб послідовників, змінює їх ціннісні орієнтації та переконання для стимулювання їх особистісного розвитку й досягнення спільної мети. Лідер не стільки керує і контролює послідовників (підлеглих), скільки делегує їм повноваження, тим самим перетворюючи їх у лідерів. Прогресивне лідерство – це не індивідуальний вплив на підлеглих, а активна взаємодія лідера і послідовників, спрямована на досягнення позитивних змін і реалізацію спільних завдань. З погляду такого підходу, підготовка майбутніх учителів як лідерів має полягати у розвитку їх особистісної здатності надихати вихованців на досягнення спільної мети, ефективно організувати й координувати колективну діяльність, забезпечувати особистісне зростання її суб'єктів і досягнення позитивних змін. При цьому пріоритетне значення повинно надаватися не формуванню у студентів певних знань, умінь і навичок, а розвитку їх загального особистісного потенціалу, готовності до самовдосконалення і сприяння особистісному становленню вихованців, їх перетворенню на однодумців з метою більш ефективного виконання спільних завдань.

Враховуючи парадигмальні відмінності в розумінні лідерства в традиційних, центрованих на лідерів, і прогресивних підходах, можна виокремити дві відповідні моделі розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів: нормативно-адаптивну і особистісно-розвивальну.

У нормативно-адаптивній моделі підготовка майбутніх учителів як лідерів здійснюється шляхом адаптації їх характеристик і способів поведінки до сформованих у суспільстві нормативних уявлень про лідера та його функції. При цьому необхідні лідерські уміння формуються на основі наявних у студентів якостей. Досягнуті в результаті цього процесу зміни у знаннях і вміннях студентів належать до первинних, оскільки привносяться до вже сформованих особистісних диспозицій шляхом їх розвитку і вдосконалення. Описуючи процес зміни особистісних характеристик лідера шляхом їх адаптації до вимог соціального оточення, дослідники звертають увагу на його механістичний і стандартизований характер [15; 22]. Адаптивне навчання формує в індивіда реактивну поведінку, здатність реагувати у відповідь на зовнішні стимули. Виховані на основі цієї моделі лідери часто характеризуються пасивністю, схильністю очікувати змін у зовнішньому середовищі і реагувати на них, не докладаючи активних зусиль для зміни загального

контексту діяльності. Вони вирішують проблеми здебільшого шляхом застосування стандартних процедур, засвоєних знань і умінь, залишаючи без уваги причини виникнення проблем.

У рамках нормативно-адаптивної моделі лідери вчаться помічати відхилення у відомих їм процесах і шукати рішення проблем на основі загальноприйнятих концепцій, теорій і правил. У своїй поведінці вони керуються об'єктивними знаннями і нормативними уявленнями, не довіряючи своєму суб'єктивному досвіду. Вони відчують потребу в нормативних моделях поведінки і думках експертів для того, щоб адаптувати свій досвід і здійснювати лідерство [24, с. 85]. Внаслідок такого підходу у лідерів формується схильність оперувати категоріями минулого досвіду, використовувати раніше апробовані стратегії поведінки і діяти відповідно до загальноприйнятих стандартів лідерства. Вони схильні приймати рішення, які зберігають і підтримують звичну практику лідерства, не ставлячи під сумнів традиційні уявлення про поведінку лідера. Такі лідери не зорієнтовані на спільний пошук, безперервне навчання і впровадження інновацій у свою діяльність [9].

Альтернативною до нормативно-адаптивної є особистісно-розвивальна модель розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів, яка більшою мірою відповідає специфіці лідерства у сфері освіти. У контексті цієї моделі головна увага приділяється підготовці студентів як успішних суб'єктів лідерства шляхом розвитку їх мислення, рефлексії, прагнення до особистісного зростання і підвищення лідерської ефективності. Особистісно-розвивальна модель підготовки майбутніх учителів як лідерів стимулює розвиток критичного ставлення до своєї поведінки, стилю мислення, засвоєних умінь і навичок, поглядів і стереотипів з метою їх самостійної зміни і приведення у відповідність з вимогами навколишнього середовища і майбутнього. Такі зміни, на думку дослідників, мають вторинний характер, оскільки проявляються в загальній відкритості індивіда до інновацій, готовності набувати нових знань і вмінь, аналізувати свою поведінку і переглядати звичні норми і стандарти лідерства [9; 12].

Зміни в мисленні студентів, які забезпечуються у рамках особистісно-розвивальної моделі, стосуються передусім їх самосвідомості, ставлення до себе і сприйняття себе як лідерів. Часто студенти не бачать себе в ролі лідерів, оскільки сумніваються в наявності у себе лідерських якостей і вважають, що лідерами народжуються, а не стають. Особистісно-розвивальна модель підготовки сприяє подоланню цього стереотипу, оскільки дає змогу кожному студенту відкрити в собі лідерський потенціал і повірити в себе як суб'єкта лідерських стосунків, здатного проявляти ініціативу і робити власний внесок у спільну справу. У рамках цієї моделі майбутні учителі знайомляться з існуючими уявленнями про лідерство і критично аналізують традиційні погляди на цей феномен. Виявивши неадекватність і неефективність старих підходів, вони засвоюють нові знання, уміння і навички, способи сприйняття й мислення. Завдяки цьому у студентів формується потреба в рефлексивному осмисленні власного досвіду, регулярному перегляді й корекції своїх уявлень про лідерство, постійному пошуку шляхів удосконалення лідерської поведінки.

Особистісно-розвивальна модель спрямована на підготовку майбутніх учителів-лідерів, які не лише займаються постійним самовдосконаленням, але й сприяють особистісному розвитку своїх вихованців. Такі вчителі прагнуть розкривати здібності своїх всіх учнів, залучають їх до прийняття важливих рішень і пошуку ефективних шляхів вирішення проблем. Висловлюючи свої погляди і пропозиції, вони спонукають також учнів замислитися над проблемою, взяти участь у колективному пошуку способів її розв'язання. Такі вчителі уникають одностороннього авторитарного впливу на вихованців, натомість прагнуть об'єднати різні думки і пропозиції для досягнення спільної мети. Саме така стратегія лідерства, на думку Р. Дафта [13], Д. Дея, П. Гронна, Е. Салас [14], дозволяє досягти успіху в умовах варіативного, багатоаспектного, динамічного оточення.

На наш погляд, порівняльний аналіз нормативно-адаптивної і особистісно-розвивальної моделей розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів не дозволяє зробити однозначний висновок щодо їх ефективності. Адекватність і продуктивність обох підходів до підготовки майбутніх учителів як лідерів значною мірою залежить від соціального контексту і завдань, які ставить суспільство перед педагогами на різних етапах свого розвитку. Нормативно-адаптивна модель стандартизує лідерський досвід і обмежує індивідуальні відхилення в здійсненні лідерства. Вона має консервативний характер і спрямована на адаптацію індивідуальних якостей і способів лідерської поведінки до вимог оточення, виділення і засвоєння переліку універсальних лідерських компетентностей. Стратегії лідерства, сформовані у рамках нормативно-адаптивної моделі підготовки, характеризуються стандартизованістю і підходять для реалізації функцій управління і контролю у відносно стабільних і регламентованих умовах діяльності. Однак орієнтація на традиційні уявлення про лідерство призводить до обмеженості лідерського досвіду і недостатньої готовності до діяльності в нестандартних умовах. Підготовлені у рамках нормативно-адаптивної моделі вчителі, як правило, не прагнуть до освоєння інноваційних стратегій і технологій лідерства, негативно ставляться до альтернативних підходів і не спроможні осмислити широкий контекст лідерства, який визначається глобальними змінами у суспільному житті.

Особистісно орієнтована модель розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів дає змогу

сформувані у них готовність здійснювати свою діяльність ефективно, навіть якщо для цього потрібно змінити своє розуміння лідерства, переглянути власні уявлення про його функції і стратегії. Ця модель дозволяє майбутнім учителям вийти за межі сформованих стереотипів і критично поставитися до загальноприйнятих уявлень про лідерство, виробити нове розуміння його сутності і способів здійснення. Особистісно-розвивальна модель спрямована на підготовку учителів, здатних ефективно виконувати лідерські функції в умовах відкритості, неоднозначності, плюралізму думок на основі інноваційного мислення, постійного самовдосконалення й об'єднання зусиль суб'єктів педагогічного процесу для досягнення спільної мети. У зв'язку з цим особистісно-розвивальна модель підготовки майбутніх учителів більшою мірою відповідає вимогам динамічних змін і реформування сучасної системи освіти. Проте повна відмова від використання елементів нормативно-адаптивної моделі підготовки учителів до виконання лідерських функцій навряд чи можлива. Це пов'язано передусім з психологічними механізмами розвитку особистості. У кожного індивіда формується, у тому числі на підсвідомому рівні, імпліцитна теорія лідерства – власне розуміння цього феномену, що ґрунтується на засвоєних соціальних уявленнях. Така теорія, як правило, має консервативний, ригідний характер, внаслідок чого будь-яка спроба поставити її під сумнів і змінити сприймається як зазіхання на ідентичність особистості. На думку К. Аргіріса [9], саме цим пояснюється страх багатьох лідерів відступити від традиційної моделі лідерства і діяти всупереч загальноприйнятим очікуванням і стандартам. У зв'язку з цим ускладнюється реалізація особистісно-розвивальної моделі розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів, яка передбачає відмову від раніше засвоєних стереотипів і традиційних форм лідерства. Тому, на наш погляд, її впровадженню повинна передувати нормативно-адаптивна стадія, на якій студенти опановують традиційні способи і стратегії лідерства. Тільки на наступній стадії стає можливою критична рефлексія, завдяки якій студенти вчаться аналізувати свою поведінку і намагаються змінити звичний спосіб мислення, оволодіти інноваційними способами лідерства.

Отже, у сучасній організаційній психології все більшої популярності набувають трансформаційні концепції лідерства, які приходять на зміну традиційним підходам, центрованим на лідерів. Їх відрізняє низка характеристик, що відображають зміни у розумінні феномену лідерства: розгляд лідерства не як індивідуального впливу лідера на підлеглих, а як лідерських стосунків, в яких важлива роль відводиться послідовникам; перехід від конкурентного транзакційного лідерства до кооперативного трансформаційного; посилення виховної функції лідера. Згідно з сучасними підходами, лідером вважається людина, здатна ставити привабливі цілі і забезпечувати їх прийняття та реалізацію послідовниками. Різні погляди на сутність і призначення лідерства зумовлюють відмінності у підходах до підготовки лідерів. Аналіз відмінностей у розумінні лідерства в традиційних і трансформаційних концепціях дав змогу виокремити дві моделі розвитку лідерського потенціалу майбутніх учителів, які відрізняються за своїми завданнями і способами реалізації: нормативно-адаптивну і особистісно-розвивальну. У нормативно-адаптивній моделі підготовка майбутніх учителів здійснюється шляхом адаптації їх особистісних характеристик і способів поведінки до традиційних уявлень про роль вчителя та його лідерські функції. Особистісно-розвивальна модель стимулює розвиток критичного ставлення майбутніх учителів до своєї лідерської поведінки, способу мислення, засвоєних умінь з метою їх зміни і приведення у відповідність з вимогами навколишнього середовища і майбутнього. Кожна модель має свої переваги та обмеження і за певних умов може виявитися ефективною. Загальна стратегія має полягати у тому, щоб з урахуванням конкретних обставин знаходити оптимальний баланс між нормативно-адаптивною і особистісно-розвивальною моделями, що уможливить підготовку вчителів-лідерів, здатних не просто керувати, а сприяти особистісному зростанню суб'єктів освітнього процесу, об'єднувати їх навколо спільної мети і надихати на здійснення позитивних змін.

Перспективи подальших досліджень полягають в адаптації зарубіжних концепцій підготовки лідерів до українських реалій і творчому використанні зарубіжного досвіду у процесі підготовки майбутніх учителів до виконання лідерських функцій у професійній діяльності та громадському житті.

### Література

1. Абашкина Е. Б. О теориях лидерства в современной политической психологии / Е.Б. Абашкина, Ю.Н. Косолапова // Психология и психоанализ власти. Хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 1999. – Т.1. – С. 493-507.
2. Айнутдинова И. Н. Студенческие клубы учащейся молодежи в США как фактор их социального воспитания: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук; спец. 13.00.01 / И. Н. Айнутдинова. – Казань, 2004. – 24 с.
3. Галузяк В. Сучасні зарубіжні підходи до розуміння лідерства і виховання лідерів / В. Галузяк, О.Акімова, С. Громов // Лідер. Освіта. Суспільство. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків : НТУ «ХПІ». – 2019. – № 1. – С. 32-53.
4. Кузнецова И. А. Зарубежный опыт как основа технологии эффективного формирования управленческой культуры студентов – будущих педагогов: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук; спец. 13.00.01 / И. А. Кузнецова. – Ижевск, 2006. – 20 с.

5. Мартынова М. Д. Развитие лидерства и социальной активности молодежи в системе высшего образования как основание для формирования управленческих качеств будущих специалистов / Мартынова М. Д. // Университетское управление. – 2003. – № 5-6 (28). – С. 129–133.
6. Панфилова Е. А. Индустриальная и постиндустриальная парадигмы воспитания лидеров в педагогике США: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук; спец. 13.00.01 / Е. А. Панфилова. – Смоленск, 2012. – 24 с.
7. Пономаренко О. В. Проблема формування лідерських якостей у педагогічній освіті США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук; спец. 13.00.01 / О. В. Пономаренко. – Чернігів, 2012. – 20 с.
8. Сайкина Е. И. Современные концепции и тенденции развития лидерских качеств студентов в вузах США: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук; спец. 13.00.01 / Е. И. Сайкина. – Казань, 2004. – 24 с.
9. Argyris C. Education for leading-learning / C. Argyris // *Organizational Dynamics*. –1993. – Vol. 21. № 3. – P. 5–17.
10. Bass B. M. From transcendent to transformational leadership: Learning to share the vision / B. M. Bass // *Organizational Dynamics*. – 1990 – №3. – P. 19-31.
11. Burns J. M. *Leadership* / J. M. Burns. – New York: Harper & Row, 1978. – 530 p.
12. Carneiro P. R. The Quest for a New Learning Paradigm / P. R. Carneiro // *Unicorn: Journal of the Australian College of Education*. – 2000. – № 26 (3). – P. 26-33.
13. Daft R. L. *The leadership experience* / R. L. Daft. – Cincinnati, Ohio: South-Western College Pub, 2007. – 528 p.
14. Day D., Gronn P. C., Salas E. Leadership capacity in teams / Day D., Gronn P. C., Salas E. // *The Leadership Quarterly*. – 2004. – № 15 (6). – P. 857-880.
15. Gronn P. C. *The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of School Reform* / P. C. Gronn. – London: Paul Chapman Publishing, 2003. – 176 p.
16. Heifetz R. A., Linsky M., Grashow A. *The Practice of Adaptive Leadership: Tools and Tactics for Changing Your Organization and the World* / Heifetz R. A., Linsky M., Grashow A. – Boston, Massachusetts: Harvard Business Press, 2009. – 352 p.
17. Klagge J. Defining, discovering and developing personal leadership in organizations / J. Klagge // *Leadership and organization development journal*. – 1996. – Vol. 17. № 5. – P. 38–45.
18. Komives S. R., Lucas N., McMahon T. R. *Exploring leadership: for college students who want to make a difference* (3th ed.) / Komives S. R., Lucas N., McMahon T. R. – San Francisco: John Wiley & Sons, 2013. – 608 p.
19. Manz Ch. C., Sims H. P. *The New Superleadership: Leading Others to Lead Themselves* / Manz Ch. C., Sims H. P. – San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2001. – 272 p.
20. Northouse P. G. *Leadership: theory and practice* (6th ed.) / P. G. Northouse. – Thousand Oaks, CA, US, Sage Publications, Inc, 2013. – 485 p.
21. Pawar B. S., Eastman K. K. The nature and implications of contextual influences on transformational leadership: A conceptual examination / B. S. Pawar, K. K. Eastman // *Academy of Management Review*. – 1997. – 22 (1). – P. 80-109.
22. Reed G. Mapping the route of leadership education: caution ahead / G. Reed // *Parameters*. – 2004. – Vol. XXXIV. № 3. – P. 46-60.
23. Rost J. C. *Leadership for the Twenty-first Century* / J. C. Rost. – Westport: Praeger Publishers, 1991. – 220 p.
24. Steiner C. J., Gaskin P. Educating leaders: From the abstract and rational to the concrete and personal / C. J. Steiner, P. Gaskin // *The Journal of Leadership Studies*. – 1998. – № 5 (2). – P. 83–102.
25. Stogdill R. M. *Handbook of leadership* / R. M. Stogdill. – N. Y., L.: Free Press, 1974. – 613 p.

## References

1. Abashkina E. B. O teoriyah liderstva v sovremennoj politicheskoy psihologii / E.B. Abashkina, Yu.N. Kosolapova // *Psihologiya i psihoanaliz vlasti. Hrestomatiya / pod red. D.Ya. Rajgorodskogo*. – Samara, 1999. – T.1. – S. 493-507.
2. Ajnutdinova I. N. *Studencheskie kluby uchashesjya molodezhi v SShA kak faktor ih socialnogo vospitaniya: avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni kand. pед. nauk; spec. 13.00.01 / I. N. Ajnutdinova*. – Kazan, 2004. – 24 s.
3. Haluziak V. Suchasni zarubizhni pidkhody do rozuminnia liderstva i vykhovannia lideriv / V. Haluziak, O.Akimova, Ye. Hromov // *Lider. Osvita. Suspilstvo. Shchokvartalnyi naukovopraktychnyi zhurnal*. – Kharkiv : NTU «KhPI». – 2019. – # 1. – S. 32-53.
4. Kuznecova I. A. *Zarubezhnyj opyt kak osnova tehnologii effektivnogo formirovaniya upravlencheskoj kultury studentov – budushih pedagogov: avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni kand. pед. nauk; spec. 13.00.01 / I. A. Kuznecova*. – Izhevsk, 2006. – 20 s.
5. Martynova M. D. *Razvitie liderstva i socialnoj aktivnosti molodezhi v sisteme vysshego obrazovaniya kak osnovanie dlya formirovaniya upravlencheskih kachestv budushih specialistov / Martynova M. D. // Universitetskoe upravlenie*. – 2003. – № 5-6 (28). – S. 129–133.
6. Panfilova E. A. *Industrialnaya i postindustrialnaya paradigmy vospitaniya liderov v pedagogike SShA: avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni kand. pед. nauk; spec. 13.00.01 / E. A. Panfilova*. – Smolensk, 2012. – 24 s.
7. Ponomarenko O. V. *Problema formuvannia liderskykh yakosteï u pedahohichnij osviti SShA: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. pед. nauk; spets. 13.00.01 / O. V. Ponomarenko*. – Chernihiv, 2012. – 20 s.
8. Sajkina E. I. *Sovremennye koncepcii i tendencii razvitiya liderskih kachestv studentov v vuzah SShA: avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni kand. pед. nauk; spec. 13.00.01 / E. I. Sajkina*. – Kazan, 2004. – 24 s.
9. Argyris C. *Education for leading-learning / C. Argyris // Organizational Dynamics*. –1993. – Vol. 21. № 3. – P. 5–17.
10. Bass B. M. *From transcendent to transformational leadership: Learning to share the vision / B. M. Bass // Organizational Dynamics*. – 1990 – №3. – P. 19-31.
11. Burns J. M. *Leadership / J. M. Burns*. – New York: Harper & Row, 1978. – 530 p.

12. Carneiro P. R. The Quest for a New Learning Paradigm / P. R. Carneiro // Unicorn: Journal of the Australian College of Education. – 2000. – № 26 (3). – P. 26-33.
13. Daft R. L. The leadership experience / R. L. Daft. – Cincinnati, Ohio: South-Western College Pub, 2007. – 528 p.
14. Day D., Gronn P. C., Salas E. Leadership capacity in teams / Day D., Gronn P. C., Salas E. // The Leadership Quarterly. – 2004. – № 15 (6). – P. 857-880.
15. Gronn P. C. The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of School Reform / P. C. Gronn. – London: Paul Chapman Publishing, 2003. – 176 p.
16. Heifetz R. A., Linsky M., Grashow A. The Practice of Adaptive Leadership: Tools and Tactics for Changing Your Organization and the World / Heifetz R. A., Linsky M., Grashow A. – Boston, Massachusetts: Harvard Business Press, 2009. – 352 p.
17. Klagge J. Defining, discovering and developing personal leadership in organizations / J. Klagge // Leadership and organization development journal. – 1996. – Vol. 17. № 5. – P. 38–45.
18. Komives S. R., Lucas N., McMahon T. R. Exploring leadership: for college students who want to make a difference (3th ed.) / Komives S. R., Lucas N., McMahon T. R. – San Francisco: John Wiley & Sons, 2013. – 608 p.
19. Manz Ch. C., Sims H. P. The New Superleadership: Leading Others to Lead Themselves / Manz Ch. C., Sims H. P. – San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2001. – 272 p.
20. Northouse P. G. Leadership: theory and practice (6th ed.) / P. G. Northouse. – Thousand Oaks, CA, US, Sage Publications, Inc, 2013. – 485 p.
21. Pawar B. S., Eastman K. K. The nature and implications of contextual influences on transformational leadership: A conceptual examination / B. S. Pawar, K. K. Eastman // Academy of Management Review. – 1997. – 22 (1). – P. 80-109.
22. Reed G. Mapping the route of leadership education: caution ahead / G. Reed // Parameters. – 2004. – Vol. XXXIV. № 3. – P. 46-60.
23. Rost J. C. Leadership for the Twenty-first Century / J. C. Rost. – Westport: Praeger Publishers, 1991. – 220 p.
24. Steiner C. J., Gaskin P. Educating leaders: From the abstract and rational to the concrete and personal / C. J. Steiner, P. Gaskin // The Journal of Leadership Studies. – 1998. – № 5 (2). – P. 83–102.
25. Stogdill R. M. Handbook of leadership / R. M. Stogdill. – N. Y., L.: Free Press, 1974. – 613 p.

УДК 37.013.77:7

DOI 10.31652/2415-7872-2019-59-52-57

## САМОРЕГУЛЯЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

С. І. Губіна

orcid.org/0000-0001-5743-350X

*Основним елементом внутрішньої техніки педагога є регуляція його емоційної сфери, формування емоційної стійкості у професійній діяльності. Тому актуальним є дослідження особливостей саморегуляції майбутніх учителів, яка може сприяти свідомому, цілеспрямованому й результативному здійсненню професійно спрямованих дій, керуючись ціннісними мотивами, виробленням оптимального та гармонійного способу діяльності.*

*Саморегуляція майбутнього вчителя об'єднує в собі інтелектуальну, мотиваційну, волюву, емоційну сфери особистості. Одним із психологічних засобів саморегуляції є арт-терапія.*

**Ключові слова:** саморегуляція, регуляція емоційної сфери, педагогічна діяльність, майбутні вчителі, рівні саморегуляції, способи саморегуляції, арт-терапія.

## TEACHING ACTIVITIES SELF-REGULATION BY MEANS OF ART THERAPY

S. Hubina

*The purpose of the article is to study the peculiarities of teaching activities self-regulation by means of art therapy. At the first stage of the study, future teachers were suggested choose their own way of self-regulation among music, fine arts, as well as arts and crafts. The goal of the second stage was to determine the effectiveness of the influence on the psycho-emotional sphere of different ways of self-regulation. Therefore, the reaction of the respondents to their application was analyzed. Regression analysis was applied for processing the obtained results.*

*The results of the study indicate that self-regulation is an integrative property of an individual, which combines intellectual, motivational, volitional, and emotional spheres. One of the psychological means of self-regulation is art therapy, which is a type of psychotherapy and psychological correction, based on art and creativity. According to the research outcomes, there is a positive relationship between the indicators of external regulation, internal motivation and the motivation to succeed. This indicates that the interest in teaching activity self-regulation is conditioned by the motivation to succeed.*

**Keywords:** self-regulation, emotional sphere regulation, teaching activities, future teachers, levels of selfregulation, methods of self-regulation, art therapy.